



QUANDO A LÍNGUA COMBATE EXCLUSÕES: reflexões sobre diversidade linguística e inclusão social

Francieli Freudenberger Martiny¹

Resumo: Este ensaio discute o papel da diversidade linguística na escola pública como movimento de inclusão social. Com base em concepções de língua enquanto prática social, examina como políticas educacionais sustentam uma visão ampliada da educação linguística, para além do domínio estrutural. Ao relacionar diversidade linguística a práticas pedagógicas inclusivas, o texto destaca como o acesso ao conhecimento de línguas amplia participação e agência. Argumenta que o conhecimento das línguas, entendido como conjunto de capacidades sociais, é central para promover ambientes mais equitativos e inclusivos.

Palavras-chave: diversidade linguística. inclusão social. prática pedagógica.

WHEN LANGUAGE FIGHTS EXCLUSION: reflections on linguistic diversity and social inclusion

Abstract: This essay discusses the role of linguistic diversity in public schools as a movement toward social inclusion. Based on conceptions of language as social practice, it examines how educational policies support an expanded view of language education that goes beyond structural mastery. By connecting linguistic diversity to inclusive pedagogical practices, the text highlights how access to language knowledge enhances participation and agency. It argues that knowledge of languages, understood as a set of social capacities, is central to promoting more equitable and inclusive environments.

Keywords: linguistic diversity. social inclusion. pedagogical practice.

¹ Doutora. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB. ffm@academico.ufpb.br.



CUANDO LA LENGUA ENFRENTA LAS EXCLUSIONES: reflexiones sobre diversidad lingüística e inclusión social

Resumen: Este ensayo discute el papel de la diversidad lingüística en la escuela pública como un movimiento hacia la inclusión social. Basándose en concepciones de la lengua como práctica social, examina cómo las políticas educativas respaldan una visión ampliada de la educación lingüística, más allá del dominio estructural. Al relacionar la diversidad lingüística con prácticas pedagógicas inclusivas, el texto destaca cómo el acceso al conocimiento de las lenguas amplía la participación y la agencia. Argumenta que el conocimiento de las lenguas, entendido como un conjunto de capacidades sociales, es fundamental para promover entornos más equitativos e inclusivos.

Palabras clave: diversidad lingüística. inclusión social. prácticas pedagógicas.

Aspectos introdutórios

Na nossa atuação docente, com frequência inquietante, somos compelidas² a tecer justificativas sobre a inserção ou manutenção de nossos campos de conhecimento no currículo escolar. No caso da Língua Inglesa, foco específico deste ensaio, essas provocações são realizadas por meio de expressões tais como “eu nunca vou viajar pra Disney, por que preciso saber inglês?”. Discentes, de diferentes contextos e sistemas educacionais, interpelam suas professoras com questionamentos semelhantes a esse, em busca de uma justificativa pragmática para seu esforço em aprender essa língua.

Como resposta a essa provocação, uma professora pode lembrar as facilidades da globalização, com seu suposto encurtamento das distâncias e intensificação das trocas culturais. Pode, também, fazer referências às pretensas vantagens que o “domínio” de outro idioma pode trazer no mercado de trabalho. No entanto, poucas vezes tais justificativas se mostram suficientes ou bem-sucedidas no diálogo com grupos de adolescentes e jovens.

² Faço a opção por usar o gênero feminino para referir-me às pessoas que trabalham na docência, dando visibilidade à agência das mulheres nesse campo.

Ainda que devamos reconhecer que a inserção de Línguas Estrangeiras no currículo escolar pode ser interpretada como decorrência de movimentos originados na colonialidade (Rajagopalan, 2013), sua manutenção nas escolas pode ser vinculada a outras motivações e possibilidades. Nesse sentido, é propósito deste texto debater sobre a perspectiva da promoção da diversidade linguística na escola pública, relacionando-a a movimentos de inclusão. Assim, a questão norteadora desta reflexão se apresenta como: O que a diversidade linguística no contexto escolar tem a ver com a inclusão social?

A fim de alcançar esse propósito, este texto está organizado da seguinte maneira: para além dessas palavras introdutórias, abordo brevemente implicações de ordem epistemológica de distintas conceituações de língua (estrangeira). Em seguida, proponho um paralelo entre a legislação brasileira e a Declaração Universal de Direitos Linguísticos no que concerne à diversidade linguística, relacionando esses preceitos ao processo de inclusão social.

O que é uma língua? (Conceitos primordiais, novamente)

Pode parecer estranho propor uma discussão sobre a conceituação de língua em um ensaio que se propõe a refletir sobre inclusão social. Especialmente porque a abordagem dessas questões acontece, normalmente, logo nos períodos iniciais dos cursos de licenciatura em Letras. Nesses contextos, futuras professoras são estimuladas a pensar em que medida a maneira como percebemos a língua impacta nossas atuações docentes e nossas escolhas didático-metodológicas. A meu ver, isso permanece central ao longo de toda nossa história profissional.

Isso porque conceituações que enfatizem exclusivamente o caráter sistêmico, modular ou estrutural da língua podem levar a compreender que perspectivas analíticas, que apresentem a língua tão somente a partir de itens

isolados, são suficientes para a aprendizagem de um idioma. O contato de uma pessoa que desejasse estudar e aprender um idioma seria suficiente se realizado apenas a partir de itens isolados que representassem a organização autônoma de determinada estrutura (Leffa, 2012).

Após décadas de críticas a tais visões reducionistas, parece óbvio defender que uma conceituação de língua deve, minimamente, reconhecer sua dinâmica sociointeracional e/ou sociodiscursiva. Citando Leffa (2012, p.392):

Já quem vê língua, não como um sistema independente, mas como prática social, não consegue desmontá-la em elementos menores, porque a vê atrelada à comunidade que a usa; a língua, nessa perspectiva, não existe fora do evento comunicativo que a constitui. É como a cor que não pode ser percebida sem o objeto que a contém e a luz que a reflete.

Essa reconceitualização, que ocorreu nas últimas décadas no âmbito das áreas de pesquisa e ensino de línguas, abriu espaço para perspectivas que ampliaram os campos de investigação e de ensino de idiomas. Para além de possibilitar a comunicação, passamos a reconhecer que uma língua, e sua aprendizagem, acontece nas práticas sociais, a partir de interações construídas de forma situada (Tilio, 2013). Nesse sentido, nunca acontece um “domínio” da língua, uma vez que não existe um sistema fechado e definitivo. Por ser primordialmente social, na participação em interações, a língua está em constante processo de reconstrução, no qual os significados estão em contínua negociação.

É necessário enfatizar, ainda uma vez, que

[q]uando afirmamos que a usamos [a língua] tanto quanto ela nos usa, apenas entendemos que nossas formações identitárias são fortemente influenciadas pela língua (e não como se ela fosse uma entidade dissociada da humanidade). (Gonçalves, 2024, p. 50)

Estabelecer esses pontos de partida para nossa prática docente é essencial para que nossas experiências de ensino e aprendizagem de língua(s) promovam, de fato, possibilidades de educação linguística. É sobre esses pilares que podemos, finalmente, defender que falar de diversidade linguística é também falar de inclusão social.

Educação linguística e inclusão (conceitos que cabem no mesmo capítulo?)

A partir do preceito de que a homogeneização provoca isolamento e exclusão, a Declaração de Direitos Linguísticos, documento publicado em 1996 pela UNESCO, defende que “[t]odas as comunidades linguísticas têm direito [...] ao melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender” (UNESCO, 1996, art. 26). Para além do direito a manter e desenvolver a língua falada pela comunidade linguística de seu território, este documento enfatiza que o conhecimento de línguas permite a “auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado” (art. 23).

Tal perspectiva está em consonância com a LDB brasileira, quando esta apresenta que os currículos educacionais devem ser também compostos “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996, art. 26).

Que práticas educacionais são essas que podem assegurar a auto-expressão linguística e cultural e que respeitam as características citadas na legislação? Certamente não é uma prática voltada ao “domínio” de um sistema autônomo composto por itens isolados. Nem mesmo um idioma direcionado à homogeneização de fazeres supostamente globais e tidos como inquestionáveis (Pedrosa, Oliveira e Faria, 2019).



Há que se questionar, ainda, quais práticas escolares, que sempre são práticas de linguagem, permitem o direito à plena cidadania, vinculada ao acesso à informação, ao redimensionamento de referências culturais e à compreensão aguçada de nós mesmos e de nosso espaço social (Barqueta e Pragana, 2009). Sem dúvida, estamos falando de práticas escolares que cumprem de fato seu caráter formativo, possibilitando novos percursos de construção de conhecimento, nos quais o ensino de línguas se insere “em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2017, p.241).

Defender o papel da escola na promoção de educação linguística, para além do “domínio” de um idioma, é reconhecer que nossos estudantes podem encontrar novas formas de expressão de si e de sua cultura, ao mesmo tempo em que têm acesso a visões de mundo distintas das suas, promovendo participação em práticas e discursos que celebrem a diversidade. Conforme argumentam Pedrosa, Oliveira e Faria (2019), as tarefas escolares precisam ser pensadas enquanto oportunidades de uso de determinada língua para executar atividades que levem a agir no mundo de forma crítica e criativa.

Somente fundamentando nossa prática docente sobre tais preceitos, poderemos pensar em inclusão enquanto uma “perspectiva que outorga à pessoa o direito de exercer seus direitos” (Ebersold, 2023, p. 202). Em consonância com Costa e Ianni (2018), é essa perspectiva que provoca mudanças em um estado de exclusão social, alcançado por meio de um processo contínuo de ataque às causas que provocam exclusão.

Nas escolas, esse processo é construído a partir de diversas dimensões, conforme Booth e Ainscow (2012). Dentre elas, destaco a importância de desenvolver práticas inclusivas que relacionem a aprendizagem à experiência local e global. Isso acontece por meio da valorização da diversidade e das identidades das pessoas envolvidas, criando “comunidades seguras,



acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados” (p. 46). Portanto, uma prática situada e socialmente relevante, que possibilita o estabelecimento de relações sociais, essas sempre permeadas, cabe repetir, pelo desenvolvimento e pelo uso de línguas.

Conforme Barqueta e Pragana (2009, p.213), o processo de inclusão social, quando assumido sob o viés da diversidade linguística, implica a “apropriação de um espaço onde se tem direito a voz”. E essa voz se manifesta, inclusive, a partir do conhecimento de outras línguas, direito garantido na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Ter conhecimento é também, portanto, uma faceta importante da inclusão social.

No entanto, isso é apenas efetivado se reconhecermos que conhecimento não se restringe à posse de informações a partir de memorização. Para tal perspectiva, a compreensão de língua enquanto sistema autônomo seria suficiente. Argumento, junto a Kalantzis e Cope (2022), que o conhecimento é primordialmente um conjunto de capacidades. Para os pesquisadores,

A capacidade mental é uma parte da equação, mas a capacidade mental é vazia e sem sentido sem a capacidade de fazer algo com ela. Nesse sentido, saber não é apenas o que você pode pensar. É também o que você pode fazer e quem você pode ser. (Kalantzis e Cope, 2022, s/p)³

Nesse sentido, é possível argumentar que a inclusão social é também acesso a conhecimento de línguas. Afinal, são essas atividades sociais que nos possibilitam fazer e ser. E o que nossos estudantes podem fazer, a partir do conhecimento que constroem de e em outras línguas nas escolas? Quem nossos estudantes podem ser? Que as respostas a esses questionamentos encontrem

³ Tradução de minha responsabilidade. Trecho original: “Mental capacity is one part of the equation, but mental capacity is empty and meaningless without the capacity to do something with it. In this sense, knowing is not just what you can think. It is also what you can do and who you can be.”



eco em nosso fazer educacional, otimizando as oportunidades, para todos nossos estudantes, de plena inclusão social.

Referências

BARQUETA, Clélia; PRAGANA, Marta. Língua estrangeira, direitos linguísticos e inclusão social. **Dialogia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 205-215, 2009.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3ª Ed. Edição: UNESCO/CSIE. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

COSTA, Maria Izabel; IANNI, Aurea. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea**: uma análise teórica. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2018.

EBERSOLD, Serge. Acessibilização, inclusão e a reinvenção da escola. Entrevista concedida a Enicéia Gonçalves Mendes. **Em Aberto**, Brasília, v. 36, n. 118, p. 199–209, set./dez. 2023.

GONÇALVES, Janaina. **Temáticas de resistência na Educação Linguística em inglês**: palavras-chave e palavração no Brasil. Orientador: Daniel Ferraz. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **New Learning**: Elements of a Science of Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. Disponível em: <https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-7/knowledge-repertoires-towards-new-learning>. Acesso em: 30 mai 2025.



LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

PEDROSA, Camille; OLIVEIRA, Lídia; FARIA, Michel. Língua adicional como resistência às políticas de silenciamento do pluralismo linguístico. **Revista Italiano UERJ**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p.26-51, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

TILIO, Rogério. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, Claudia; MACIEL, Ruberval (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013.

UNESCO; International PEN Club; CIEMEN. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 6–9 jun. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguistico_s.pdf. Acesso em: 30 mai 2025.

Recebido: 01/12/2025
Aceito: 06/03/2025